مدیریت بر آموزش سازمانها سال سیزدهم، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۳ شماره صفحه ۸۰-۵۱

واکاوی دلایل علمی نبودن مدیریت مدرسه در ایران از دیدگاه نونهادگرایی

زهرا چوبینه کارشناس‌ارشد، مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

***شیرکوه محمدی،** استادیار، مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

علی‌اکبر امین‌بیدختی، استاد، مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

چکیده

پژوهش‌های مختلفی نشان داده‌اند که مدیریت مدرسه در ایران به شیوه‌ای علمی انجام نمی‌شود. این علمی‌نبودن مدیریت مدرسه تا بدانجا پیش رفته که همه مدارس در این مساله با هم همگون شده‌اند. هدف از پژوهش حاضر واکاوی علمی نبودن مدیریت مدرسه با تکیه بر دیدگاه نونهادگرایی بود. برای دستیابی به این هدف از رویکرد کیفی و روش داده‌بنیاد از نوع نوظهور استفاده شد. جامعه پژوهش شامل متخصصان و صاحب‌نظران حوزه مدیریت آموزشی در ایران بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند نظری و با تکیه بر اشباع نظری داده‌ها، ۱۱ نفر از آن‌ها انتخاب شدند. تحلیل داده‌های پژوهش نیز از روش تحلیل محتوای کلایزری استفاده شد. در مجموع، ۱۱۲ کد باز ۷ کد محوری و ۲ کد گزینشی شناسایی و استخراج شدند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد دو نوع فشار نهادی به این همگون شدن انجامیده است که یکی از آن‌ها فشار نهادی اجباری است که شامل فشارهای اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و ناکارآمدی آموزش دانشگاهی است و دیگری فشار نهادی هنجاری است که شامل فشارهای سیاست-گذاری، سازمانی و روابط قدرت سازمانی است. بر پایه‌ی تبیین نونهادگرایانه از این یافته‌ها، علمی نبودن فرایندهای مدیریتی مدارس، پدیده‌ای تحمیلی و اجباری است و مدارس برای پذیرفته‌شدن توسط محیط بیرونی نیازمند نهادینه کردن فشارهای اجباری و هنجاری هستند. این یافته‌ها، نشان از آن دارد که دلواپسیِ مدارس، دلواپسیِ ماندگاری و پایداری است و نه اثربخشی و بنابراین، مدارس نسبت به اثربخشی، بی‌تفاوت شده‌اند و این بی‌تفاوتی، عملاً امکانی برای بهره‌گیری از رویکردهای علمی در مدیریت باقی نمی‌گذارد.

واژگان کلیدی: نظریه نهادی، نونهادگرایی، فشارهای نهادی، همگون شدن، رویکرد علمی در مدیریت مدرسه، مدرسه و همگون شدن

---

* نویسنده مسئول: sh.mohammadi@semnan.ac.ir
دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۱۴ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۴/۲۵

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

Managing Education in Organizations Vol.13/No.3/ Autumn 2024 Page 51-80

Exploring the reasons for the non-scientific nature of school management in Iran through new-institutionalism perspective

Zahra Choobineh, MA in Educational Administration, Department of psychology and education science, faculty of Educational Administration, Semnan University, Semnan, Iran.

*__Shirkoh Mohammadi__ Assistant professor, Department of Psychology and Education Science, faculty of Educational Administration, Semnan University, Semnan, Iran.

Aliakbar Aminbidokhti, Assistant professor, Department of Psychology and Education Science, faculty of Educational Administration, Semnan University, Semnan, Iran.

Abstract

Different research which is conducted in Iran has shown that school management is not done scientifically. This unscientific approach to school management has led to an isomorphism. Namely, in terms of an unscientific approach, all school management in Iran has become the same. The current research aimed to explore the reasons for this isomorphism by relying on the new institutional perspective. A qualitative approach and emergent grounded theory were applied to achieve the purpose. The research participation included all key informants in the field of educational administration in Iran. A total of 11 key informants were selected through theoretical purposeful sampling and relying on the data's theoretical saturation. A total of 112 open codes, 7 axial codes, and 2 selective codes were identified and extracted. The findings of the present research showed that two kinds of institutional pressures have led to isomorphism in terms of an unscientific approach. The first kind of institutional pressure is coercive institutional pressure, which includes economic, political, cultural, and inefficiency of university education pressures, and the other kind of institutional pressure is normative institutional pressure, which includes policy-making, organizational, and power relations pressures. Based on the new institutionalism explanation, the non-scientific management processes of schools are an imposed and forced phenomenon, and schools need to institutionalize pressures to be accepted by the external environment. These findings show that the concern of schools is survival and not effectiveness. Such indifference creates an unscientific approach in school management

Keywords: institutional theory, new-institutionalism, institutional pressures, isomorphism, scientific approach in school management, school, and isomorphism.

* Corresponding author: sh.mohammadi@semnan.ac.ir
Receiving Date: 3/2/2024 Acceptance Date: 15/7/2024

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

مقدمه

امروزه، مدارس، محیطی پیچیده با تغییرهای شتابان را تجربه می‌کنند. این تغییرهای روزافزون، سبب شده که تنها با تکیه بر تجربه‌های مدیریتیِ مدیران نتوان پاسخگوی این تغییرهای پی‌درپی و شتابان بود. به یک روایت، مدیران مدارس امروزی، هر روز با ۱۵۰ مساله روبه‌رو می‌شوند (Day and et al, 2011). ناگفته پیداست که بسیاری از این مساله‌ها، مساله‌هایی نوین و نوظهور هستند که تنها نمی‌توان با تجربه و آزمایش با آن‌ها روبه‌رو شد. افزون بر آن، حساسیتِ اجتماعی بر امر آموزش و تربیت به‌گونه‌ای است که هرگونه اشتباه می‌تواند آسیب‌هایی جبران‌ناپذیر بر جامعه و نظام آموزشی وارد کند و همین مساله سبب می‌شود که به‌سادگی نتوان از شیوه‌های آزمایش و خطا استفاده کرد. بدینسان، مدیریت مدارس نیازمند تدابیر و روش‌های عالمانه‌تری است و دیر صباحی است که بسیاری از اندیشمندان مدیریت آموزشی، پیوسته فریاد علمی کردنِ مدیریت مدرسه را سر داده‌اند و با پژوهش‌های مختلفی به این مهم پرداخته‌اند (Oplatka, 2010). این در حالی است که تجربه‌ورزی تا سال‌ها در مدیریت آموزشی بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته حاکم بود. به‌طوریکه، برخی از اندیشمندان مدیریت آموزشی، با مقایسه‌ی پیوسته‌ی رشته‌ی مدیریت آموزشی با دیگر رشته‌های علوم اجتماعی بر آن بودند که این رشته به اندازه‌ی کافی شکل نظری و علمی به خود نگرفته است (Culberston, 1981)؛ برخی دیگر نیز شیوه‌ی مدیریت در مدارس و نظام‌های آموزشی را آماج انتقاد خود قرار داده و بر این باور بودند که مدیریت مدارس باید به شیوه‌ی علمی انجام شود (Oplatka, 2010). اما با این وجود، سرانجام، رویکرد علمی توانست در سازوکارهای مدیریت مدارس در آمریکا و برخی دیگر از کشورهای اروپایی نمود پیدا کند. اما با این وجود، شواهد موجود نشان از آن دارد که رویکرد علمی تاکنون در سازوکارهای مدیریت و رهبری مدارس کشورمان نتوانسته است جایگاه بایسته‌ای پیدا کند و همچنان، مدیران با تکیه بر کوشش‌وخطا، تجربه-گرایی و تجربه‌ورزی به مدیریت مدرسه می‌پردازند (Mohammadi, 2023). در همین راستا، پژوهش‌های مختلفی نشان داده‌اند که مدیریت مدرسه در ایران با استفاده از شیوه‌های علمی انجام نمی-شود و حتی موفق‌ترین مدیران مدارس نیز تنها بر تجربه‌ی خویش تکیه دارند (Mohammadi, 2020). این در حالی است که مطالعه‌های جهانی در سال ۱۹۷۸ نشان از آن داشت که بیشتر از ۹۶ درصد مدیران مقطع ابتدایی و ۹۹ درصد مدیران راهنمایی و متوسطه در کشورهای توسعه‌یافته دارای مدرک کارشناسی ارشد و دکترا بوده‌اند (Shirazi, 2022). اما در سال‌های ۱۳۶۵ و ۱۳۶۶ ملاک انتخاب مدیر مدرسه در ایران، تنها دارا بودن مدرک لیسانس و ۱۰ سال سابقه‌ی معلمی بوده است. با وجود اینکه در مقایسه با روند جهانی، ملاک‌های تعیین‌شده در سطح پایین‌تری بوده‌اند اما تنها ۲۰ درصد از مدیران مدارس دارای این حداقل‌ها بوده‌اند (Shirazi, 2022). به دیگر سخن، ۸۰ درصد مدیران مدارس حتی کمترین شرایط لازم برای پست‌های مدیریت را نداشته‌اند. اگرچه این آمار مربوط به سال ۶۶-۱۳۶۵ است

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

اما آمارها و شواهد جدیدتر، وضعیت نگران‌کننده‌تری را نشان می‌دهند. یکی از برآوردها نشان داده است که ۸۸ درصد از مدیران مدارس در ایران، ویژگی‌های عمومی و حرفه‌ای مورد نیاز برای به‌دست آوردن مدیریت را نداشته‌اند (Abdollahi, 2013). برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حتی مدرک تحصیلی بسیاری از مدیران مدارس نیز مدیریت آموزشی نیست و بسیاری از آن‌ها در رشته‌ای درس خوانده‌اند که ارتباط چندانی با مدیریت مدرسه و نظام آموزشی ندارد (Behrooz, 2009). این آمارها و شواهد در حالی است که مهمترین دانش‌آموختگان این رشته حتی در بهترین دانشگاه‌های کشور بیکارند و نظام آموزشی از تخصص و شایستگی‌های علمی آن‌ها بهره‌ای نبرده است (Bigdeli, Keramati and Bazargan, 2023).

گفتنی است که علمی نبودن فرایند مدیریت مدرسه تنها به جذب و انتصاب مدیران محدود نمی‌شود بلکه فرایندهای سازمانی و گفتمان‌های حاکم بر نظام مدیریت مدارس نیز بر یافته‌های علمی استوار نبوده است. چراکه پژوهش‌ها حاکی از آنند بسیاری از مدیران شایسته و متخصص از آیین‌نامه‌های دست‌وپا گیر و غیرعلمی، گریزانند و بدان دلیل، بسیاری از آن‌ها خواستار انتقال از وزارت آموزش و پرورش به سایر وزارتخانه‌ها هستند (Reza, 2001). برخی از پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که مدارس از پژوهش‌های علمی و ژرف استقبال نمی‌کند (Mohammadi, 2023). استقبال نکردن از یافته‌های پژوهشی تا بدانجا رفته که پژوهشگران حوزه علوم تربیتی نیز علاقه‌ای به کنکاش و بررسی مساله‌های پیش‌روی مدارس ندارند. یکی از برآوردها نشان از آن دارد که کمتر از یک درصد از پژوهش‌هایی که در حوزه‌ی آموزش و پرورش انجام شده‌اند با نیازها، چالش‌ها و یا مساله‌های مدارس همخوانی و هماهنگی دارند (Moridi, 2012). این در حالی است که امروزه پژوهش‌ورزی و پایبندی به یافته‌های علمی، به‌ویژه در مدرسه‌های تجاری، به مکانیسم جاافتاده‌ای در مدارس تبدیل شده است (Prasad, 2013). کوتاه‌سخن اینکه نه تنها از افراد متخصص در مدیریت مدارس استفاده نمی‌شود بلکه شیوه‌هایی که در مدیریت مدارس نیز در پیش گرفته می‌شوند، پایبند به نظریه‌های علمی و یافته‌های پژوهشی نیست. بلکه پایگاه مدیریت مدرسه تنها مبتنی بر کوشش‌وخطاهای فردی مدیران است.

با نگاهی ژرف به این شواهد درمی‌یابیم که پایبند نبودن به شیوه‌های علمی در مدیریت مدرسه به رویکردی همگانی در مدارس ایران تبدیل شده است. به‌طوریکه، همه‌ی مدارس صرف‌نظر از نوع و ماهیت آن‌ها، از رویکرد مبتنی بر تجربه استفاده کرده و بهره‌ای از شیوه‌ها علمی و نظریه‌های مدیریت آموزشی نبرده‌اند (Mohammadi, 2020). بدینسان، مدیریت مدارس ایران از حیث علمی نبودن، همگی باهم

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

همگون[1] شده‌اند. چنین این‌همانی ما را به پایگاه نظریه نهادی می‌رساند. چراکه اتفاقاً این‌همان شدن سازمان‌ها با یکدیگر پرسشی بنیادین در نظریه نهادی است. پرسشی که از دلِ نظریه نهادی برمی‌خیزد این است که چرا بسیاری از سازمان‌های کلیدی در زیست‌بوم ما، صرف‌نظر از اینکه چه کارکردهایی دارند و در چه مکانی قرار گرفته‌اند، تا این اندازه به هم شبیه هستند (Burch and Crowson, 2020). اگر به زبان نظریه نهادی سخن بگوییم، پرسش آن است که چه مکانیسم‌های فشاری تا این اندازه مدارس ما را به هم شبیه کرده است که جملگی، صرف نظر از نوع و ماهیت مدرسه، از مدیریتی تجربه‌محور بهره برده‌اند و در این میان، به رویکردی علمی در مدیریت بپرداخته‌اند؟ پاسخ به این پرسش از آنرو دارای اهمیت است که با وجود اینکه پژوهش‌های مختلفی، آشکار یا پنهان، نشان داده‌اند که مدیریت مدارس در ایران به صورت همگانی از شیوه‌ای غیرعلمی رنج می‌برد اما تاکنون هیچ پژوهشی به واکاوی دلایل این مساله نپرداخته است. افزون بر آن، اتخاذ نگاهی نهادی می‌تواند به روشن شدن این مساله کمک کند که چه مکانیسم‌های فشار نهادی وجود داشته است که به چنین این‌همانی انجامیده است. پژوهش حاضر بر آن بود تا با تکیه بر رویکرد کیفی به این مهم بپردازد.

اگر به تاریخ و چگونگیِ بنیان‌گذاری مدارس بنگریم، درمی‌یابیم که جوامع با بنیان‌گذاری مدارس درپیِ برآورده کردنِ خواسته‌ها و نیازهایی به‌وسیله‌ی مدارس بودند. در یک دسته‌بندی می‌توان خواسته‌های محیط بیرونی را به دو دسته تقسیم کرد که شامل الف) خواسته‌های فنی- اقتصادی و ب) خواسته‌های سیاسی، فرهنگی و ارزشی است (Hatch, 2013) که این خواسته، دو نوع پاسخگویی از سوی مدارس را می‌طلبد که شامل پاسخگویی برای اثربخشی[2] که مربوط به خواسته‌های فنی- اقتصادی است و پاسخگویی برای پذیرفته‌شدن[3] که مربوط به خواسته‌های سیاسی، فرهنگی و ارزشی است. در راستای خواسته‌های فنی- اقتصادی از مدارس انتظار می‌رود که نیروی کارِ مورد نیاز جامعه را تربیت کرده و مهارت‌های اساسی و دانش پایه‌ای برای موفقیت در سپهر اقتصادی و فنی را به فراگیران خود ایجاد کند. در واقع، در راستای خواسته‌های فنی- اقتصادی از مدارس انتظار می‌رود که ظرفیت‌های فنی و اقتصادی جامعه را با تربیتِ افراد کارآفرین، کاردان و کارآزموده‌ی مورد نیازِ جامعه تقویت کرده و بستری فراهم کند که چرخه‌ی اقتصادی جامعه به گردش درآیند. هم بدان دلیل نیز بود که اولین مدرسه‌ای که در ایران به کوشش امیرکبیر بنیان‌گذاری شد، به آن پلی‌تکنیک یا دارالفنون می‌گفتند که رسالتش، مجهز کردن دانش‌آموختگان این مدرسه با فنون و مهارت‌هایی برای ورود به سپهرهای نظامی، فناوری، کشاورزی و ...

1 . isomorphism
2 .Accountability for effectiveness
3. Accountability for legitimacy

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

بود (Ravandi, 1985 , P. 103). اگرچه خواسته‌های فنی- اقتصادی دارای اهمیت فراوانی است اما ناگفته پیداست که عملکردِ مدارس تنها بر پایه‌ی شاخص‌های فنی- اقتصادی ارزیابی نمی‌شود که با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بتوان خود را راضی نگه داشت؛ بلکه بخش مهمتری از عملکرد نظام آموزشی همانا نهادینه کردن ارزش‌ها و هنجارهای پذیرفته شده است. جالبتر آنکه پذیرفته‌شدن[1]مدارس در جامعه بیشتر وابسته به کارکردهای سیاسی، فرهنگی و ارزشی است تا کارکردهای فنی- اقتصادی. به دیگر سخن، مدارس هرچند هم که اثربخش باشند و در پاسخگویی به خواسته‌های فنی و اقتصادی محیط خویش موفق عمل کنند اما این نمی‌تواند پذیرفته‌شدن آن مدارس را نیز تضمین کند. از اینرو، مدارس باید پایگاه‌های اجتماعیِ استواری داشته باشد تا پذیرفته شده و تبدیل به نظامی پایدار و استوار شود. در اصطلاحِ علم سازمانی، این پایدار ماندن را نهادینه‌شدن[2]می‌نامند و نظریه‌ای نیز که این چگونگیِ را نشان داده، نظریه نهادی[3]نامیده می‌شود.

بر پایه‌ی نظریه‌ی نهادی، محیط بیرونی همواره اهرم‌هایی از فشار را بر سازمان‌های مختلف وارد می‌کند تا ارزش‌ها و هنجارهایی که آن محیط بدان پایبند است در سازوکارهای درونی سازمان تجلی پیدا کند (Hatch, 2013). در همین راستا، از سازمان‌ها انتظار می‌رود که به شیوه‌ایی خاصی عمل کنند؛ الگوهای هنجاری خاصی را درونی کنند و یا پایبند به قوانین خاصی باشند. محیط بیرونی البته به شیوه‌های گوناگونی چنین فشاری را بر سازمان‌ها وارد می‌کند. از جمله نهادهای قانونی، موسسه‌های دولتی، دادگاه‌ها و رسانه‌ها همگی می‌توانند به عنوان اهرم‌های فشاری عمل کنند (Hatch, 2013). چنین فشارهایی سبب می‌شوند که سازمان‌ها با همدیگر این‌همان شوند. این‌همان شدن یکی از مساله‌های مهمی است که در نظریه نهادی بدان پرداخته می‌شود. برای تبیین این مساله، نظریه نهادی، مفهومی به عنوان نهادینه شدن[4]را مطرح می‌کند. نهادینه شدن به فرایندی گفته می‌شود که به موجب آن، کنش‌ها، اندیشه‌ها و معناهایی، تکرار شده و این تکرار تا بدانجا پیش رفته که پایدار و ماندگار شده‌اند (Hatch, 2018). در واقع، نهادینه شدن یعنی جاویدان شدن یک فرایند از طریق تکرار مداوم آن به طوریکه به عنصری جاری و پایدار تبدیل شود. در همین راستا، اگر به زبان نهادی سخن بگوییم، علمی‌نبودن شیوه‌های مدیریت مدارس در ایران نیز به کنشی نهادینه تبدیل شده است. به‌طوریکه رویکرد رایج و چه بسا پذیرفته شده‌ی مدیریت در مدارس، رویکرد غیرعلمی است.

1 Legitimacy
2 Institutionalization
3 Institutional theory
4. Institutionalization

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

شاید یکی از کمک‌های مهمی که نظریه نهادی به درک پدیده‌های اجتماعی کرده است، روشنگری این نکته است که کنشی که پرتکرار و مداوم می‌شود و یا اصطلاحاً نهادینه می‌شود، خود به خودی و یا تصادفی به چنین نهادینه شدنی دست نیافته است. بلکه حمایت‌های خاصی سبب شده تا آن کنش تشویق شده و تبدیل به کنشی پذیرفتنی شود. بدینسان، نهادینه شدن وابسته به کوشش‌های فردی و یا قهرمان-پروری و قهرمان‌بازی نیست بلکه هر موج اجتماعی و یا هر رفتار پایداری تنها با حمایت‌های نهادی به آن پایداری و ماندگاری رسیده است. پر بیراه هم نیست که جنبش اثربخشی مدارس تنها زمانی به رویکردی پایدار تبدیل شد که نهادهایی برای این مهم شکل گرفتند و همواره فشارهایی بر مدارس برای اثربخشی ایجاد کردند تا اثربخش بوده و یا از رویکردهای علمی استفاده کنند (Heck and Hallinger, 1999). بدینسان، اگر نهادهایی در جامعه وجود نداشته باشند که به دفاع از رویکرد علمی بپردازند و یا اگر چنین نهادهایی آنچنان ضعیف باشند که نتوانند فشاری نهادی بر مدارس اعمال کنند، آنگاه رویکرد علمی در مدیریت مدارس نمی‌تواند به رویکردی جمعی و پایدار تبدیل شود.

با نگاهی به تاریخ تحول علمی مدیریت مدارس نیز درمی‌یابیم که رخ دادن این تحول‌ها تنها با فشارهای نهادی محیط بیرونی امکان‌پذیر بود. نخستین تحول در مدیریت مدرسه در سال‌های آغازین دهه‌ی ۱۹۶۰ رخ داد. تا پیش از این دهه، تجربه‌ورزی و تجربه‌اندوزی، تا سال‌ها، تنها الگوی مدیریت مدارس بود. اما با آغاز دهه ۱۹۶۰، اندیشمندان حوزه‌ی مدیریت آموزشی، جنبشی به نام «جنبش نظریه»[1] را به راه انداختند که یکی از خواسته‌های این جنبش، علمی کردن شیوه مدیریت مدرسه با تکیه بر شیوه‌های پوزیتیویستی و با الگو قرار دادن نظریه‌های عمومی در علوم اجتماعی بود (Oplatka, 2010). طرفداران این جنبش باوری راستین داشتند که مدیران امروزی تنها با تکیه بر تجربه‌های خویش یارای روبه‌رو شدن با مساله‌ها و چالش‌های پیش روی مدارس را ندارند (Culberston, 1981)؛ آن‌ها می‌کوشیدند که کنش‌های مدیران شکل علمی و تخصصی پیدا کند. بدان معنی که پایگاهِ تصمیم‌گیری مدیران بر پایه‌ی نظریه‌هایی باشد که از روش‌های علمی مدیریت بهره گرفته‌اند نه آنکه تجربه‌های شخصی مدیران، تنها پایگاه تصمیم‌گیری باشد. هم بدان دلیل بود که گریفیث[2] نیز در پیِ ایجاد نظریه‌ی مدیریتی بود که از تجربه‌های شخصی افراد جدا باشد (Oplatka, 2010). روی‌هم‌رفته، در نخستین تحول مدیریت مدرسه، نگاهی پوزیتیویستی به علم وجود داشت که به موجب آن، علم را واقعیتی خارج از ذهن کنشگران می‌دانستند و با تکیه بر روش‌های کمی و آماری درصدد بررسی و سنجش مساله‌های مدیریتی بودند. محتوای آموزه‌های

1 Theory movement
2. Griffith

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

این تحول هر چه باشد، چنین تحولی بدون شکل‌گیری جنبش نظریه و فشارهای نهادینه این جنبش بر مدارس برای ان‌همانیِ آن‌ها با یکدیگر امکان‌پذیر نبود.

دومین تحول علمی در مدارس، جنبش تفسیری بود که یکی از مهمترین پیشگامان آن، گرینفیلد[1] بود. طرفداران این نگاه بر این باور بودند که جنبش نظریه، بافتِ خاص و یگانه‌ی مدارس را مورد بی‌مهری قرار داده است و اصرارِ این جنبش بر تعمیمِ بی‌کم‌وکاستِ نظریه‌های علوم اجتماعی در محیط نظام آموزشی، اصراری گزاف و مبالغه‌آمیز بوده است (Oplatka, 2010). افزون بر آن، طرفداران رویکرد تفسیری بر این باور بودند که جنبش نظریه، ارزش‌ها، ذهنیت‌های انسانی و زمینه‌های سیاسی- اجتماعی کنش مدیریت آموزشی را نادیده می‌گرفت (Jun, 2006). روی‌هم‌رفته، در نسل دوم توسعه‌ی علمی مدیریت آموزشی به عنوان یک علم که با نقدِ جنبش نظریه و پیشگامی گرینفیلد آغاز شد، علم را برساختی انسانی و اجتماعی می‌دانستند که تنها با تکیه بر روش‌های ژرف کیفی، چون پدیدارشناسی می‌توان به درکِ مساله‌های سازمانی پرداخت (Greenfield and Ribbins, 2005). هم بدان دلیل بود که گرینفیلد، رویکرد مطالعاتی به‌دور از احساس و ارزش را مورد انتقاد قرار می‌داد و پژوهش‌های کمّی را در درکِ پدیده‌هایی مانند اراده، نیت، ارزش، جبر و الزام را ناکارآمد می‌دانست (Greenfield and Ribbins, 2005). از نقطه‌نظر نهادی، طرفداران این تحول، توانستند به اهرم‌هایی نهادی دست پیدا کنند که از طریق آن فشارهایی مضاعف بر مدارس و پژوهش‌های مدیریت آموزشی اعمال کردند. آن‌ها پیوسته ساختار سلسله‌مراتبی و مدیریت خطی در مدارس را به باد انتقاد می‌گرفتند و معتقد بودند که چنین ساختار و مدیریتی، امکان استفاده از تفسیر و گفتمان را از بین می‌برد (Oplatka, 2010). افزون بر آن، پژوهش‌های مدیریت آموزشی نیز با فشارهای مضاعفی که از طرف نهادهای فشار اعمال می‌شد، به استفاده از روش‌های کیفی و در نظر گرفتن موضوعاتی مانند آزادی، رهبری، کنش انسانی و ... گرایش گسترده‌ای پیدا کردند (Oplatka, 2010).

سومین تحول علمی در مدارس، جنبش انتقادی بود. پیشگامان این رویکرد، اندیشمندانی چون فاستر[2] و بیتز[3] بودند. این جنبش در آغاز دهه‌ی ۱۹۷۰ به جنبشی جدی در مدیریت آموزشی تبدیل شد و طرفداران این نگاه بر این باور بودند که دانشِ مدیریت آموزشی به‌شدت در خدمت گروه‌های قدرت بوده است. نظریه‌پردازان انتقادی پیوسته با مطرح کردن مفاهیمی چون هژمونی، سلطه، استثمار، تبعیض و .... درصدد برجسته کردن روابط نابرابر قدرت در سازوکارهای مدیریت نظام‌های آموزشی بودند (Smith, 2018;

1 Greenfield
2 Foster
3 Bats

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

Hach, 2018; English, 2003). طرفداران این جنبش بر این باور بودند که حتی دانشِ مدیریت آموزشی نیز به‌شدت تحت تاثیر روابط قدرت نابرابر قرار گرفته است. برای مثال، انگلیش (English, 2003 P. 93) بر این باور بود که رشته مدیریت آموزشی تنها در انحصار گروهی از اندیشمندان دانشگاهی قرار گرفته است که به نهادینه کردن تیلوریسم و ایده‌های مربوط به آن پرداخته‌اند و توجه درخوری به روابط سیاسی و ساختار قدرت در مدارس یا دانشگاه‌ها ندارند. در همین راستا، نگاه انتقادی به نقد جدی آموزه‌های کتاب‌های درسی و دانشگاهی مدیریت مدارس نیز پرداخت. برخی از پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که کتاب‌های درسی دانشگاهی در حوزه‌ی مدیریت آموزشی نیز درباره‌ی روابط نابرابر قدرت سکوت می‌کنند و تنها می‌کوشند که روایتی به‌دور از تنش را مطرح کنند (Mohammadi, 2022). در واقع، هر آموزه‌ای که با گفتمان ایدوئولوژیک نظام آموزشی دربیافتد، در متن کتاب‌ها ناگفته می‌ماند. خواه این سکوت مربوط به تفاوت‌های جنسیتی باشد (Blackmore, 2005)؛ خواه تفاوت‌های فرهنگی و قومی باشد (Bats, 2005) و خواه روابط سیاست و قدرت باشد (Watkins, 2005). امروزه، رشته-ی مدیریت و رهبری آموزشی نیز بر مفاهیم و آموزه‌هایی مانند رهبری تحول‌آفرین، رهبری توزیع‌شده، رهبری آموزشی و مدیریت و رهبری اثربخش متمرکز شده است که همگی تنها بر جنبه‌های مثبت، ساده و روتین نظام آموزشی تمرکز کرده‌اند (Harris and Jones, 2018).

جنبش انتقادی نیز با تکیه بر فشارهای نهادی بود که توانست مدارس را وادارد تا بر مساله‌هایی چون تبعیض، نابرابری و هژمونی توجه بیشتری کنند و در این زمینه، باهم این‌همان شوند. پر بیراه هم نبود که در دهه‌ی ۱۹۷۰، مدارس موفق را مدارسی می‌دانستند که به رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان کمک کرده و برای برابری آن‌ها، برنامه‌های ارزنده‌ای طراحی و اجرا کرده باشند (Hoy, Miskel & Tarter, 2013, P. 301). اگر نیک به تاریخ شکل‌گیری آموزش چندفرهنگی[1]نیز بنگیریم، درمی‌یابیم که تنها در سایه‌ی جنبش‌های اعتراضی رنگین‌پوستان در دهه‌ی ۱۹۷۰ بود که مدارس و دانشگاه‌ها از اصول و آموزه‌های آموزش چندفرهنگی بهره گرفتند (Roley, 1999). جنبش‌های اعتراضی از یک سو و رسانه‌های جمعی و انتشارات از سوی دیگر، اهرم‌های فشاری بودند که مدارس را به نهادینه کردن اصول و آموزه‌های جنبش انتقادی می‌کشاندند. پر بیراه نبود که ایلیچ کتاب انتقادی خود به‌نام مدرسه‌زدایی از جامعه را در سال ۱۹۷۱ به چاپ رساند و یا فاستر و بیتز اولین مقاله‌های انتقادی خویش درباره‌ی آسیب-های مدیریت نظام‌های آموزشی را در همین سال‌ها به چاپ رساندند. این، خود گواهی است بر این نکته که در سایه‌ی این فشارهای نهادی بود که مدارس به سوی آن تحول مشخص حرکت می‌کردند و

1 Multicultural education

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

کوشش‌های فردی مدیران برای تحول، نمی‌توانست به موجی پایدار و نهادینه تبدیل شود (Mohammadi, 2023).

اگرچه نظریه نهادی می‌کوشید تا آن اهرم‌های فشار و عوامل محیط بیرونی که بر سازمان‌ها اعمال فشار می‌کنند را شناسایی و تبیین کند اما موجِ دوم نظریه نهادی، که نونهادگرایی نامیده شد، می‌کوشید تا مکانیسم‌هایی که سبب این‌همانی سازمان‌ها شده‌اند را شناسایی و تبیین کند (Hach, 2018). نونهادگرایی با کوشش‌های دی‌مگیو و پاول (Dimaggio and Powell, 1999) ظهور پیدا کرد. این نظریه‌پردازان بر این باورند که سازمان‌ها نه تنها برای به دست آوردن منابع و مشتریان به رقابت باهمدیگر می‌پردازند بلکه برای به دست آوردن قدرت سیاسی و پذیرش نهادی نیز به رقابت می‌پردازند (Hach, 2013, P. 74). به نظر این دو نظریه‌پرداز، دلیلِ اصلی عامه‌پسند شدن و رایج شدن یک الگوی سازمانی، برای مثال بوروکراسی، بخاطر کارآیی آن الگو نیست بلکه فشارهایی نهادی سبب می‌شوند که آن الگو به عنوان ارزش تلقی شده و سازمان‌ها برای مشروع جلوه دادن خویش آن الگو را نهادینه کنند (Pugh and Hickson, 2007). این دو نظریه‌پرداز به توصیف مکانیسم‌هایی نیز می‌پردازند که فشارهای نهادی بر سازمان‌ها اعمال می‌شود. این فشارها شامل سه نوع فشار هستند. الف) فشار نهادی اجباری که ناشی از فشارهایی است که از سوی نهادهای حقوقی، سیاسی و اجتماعی محیط بیرونی بر سازمان‌ها اعمال می‌شود. دی‌مگیو و پاول نشان می‌دادند که از آنجا که این نوع از فشارها، اجباری و تحمیلی هستند، به یک نوع ساخت‌وپاخت کردن[1] سازمانی نیز می‌انجامد (Pugh and Hickson, 2007).

ب) فشار نهادی تقلیدی که سازمان‌ها در مواجهه با شرایط عدم اطمینان از آن استفاده می‌کنند. این فشار بدان معنی است که سازمان‌ها، دیگر سازمان‌ها را ملاک قرار داده و از همان الگویی که آن‌ها در پیش گرفته‌اند تقلید می‌کنند (Hoy, Miskel & Tarter, 2013).

ج) فشار نهادی هنجاری که ناشی از شیوه مدیریت و کنترل سازمان است. این فشار بیشتر از سوی متخصصان و برنامه‌ریزان آن سازمان بر دیگر کارکنان اعمال می‌شود. چراکه آن‌ها به دنبال کنترل بیشتر پیروان و قابل پیش‌بینی کردن کنش‌های آن‌ها هستند. بدینسان، فیلترهای استانداردی برای همه اعضا تدوین کرده و همه را مجبور می‌کنند که از آن استاندارد خاص پیروی کنند (Pugh and Hickson, 2007).

1. Collusion

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

تاکنون پژوهش‌های مختلفی با استفاده از نگاه نهادی به تحلیل وضع موجود مدارس و دیگر سازمان‌ها پرداخته‌اند. پریوس و همکاران (preuss and et al, 2023) در پژوهشی به بررسی تاثیر فشارهای نهادی بر آموزش مدیریتِ پاسخگو در دانشگاه‌ها و مدارس تجاری اروپای مرکزی و شرقی پرداختند. آن‌ها در یک پژوهش همبستگی ۱۳ کشور (بلاروس، بلغارستان، کرواسی، جمهوری چک، استونی، مجارستان، لیتوانی، لتونی، لهستان، رومانی، روسیه، اسلونی و اکراین) را مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که این‌همانی تنها در آموزش‌های مدیریتِ پاسخگو ایجاد شده است و فشارهای نهادی در این مورد به این‌همانی انجامیده است اما در حوزه‌ی پژوهش درباره مدیریت پاسخگو، این‌همانی رخ نداده است. این پژوهشگران در تبیین این تفاوت به این مساله پرداخته‌اند که فشارهای نهادی در اروپا بیشتر بر شیوه‌های آموزش مدیریت پاسخگو متمرکز شده است و پافشاری چندانی درباره روش‌ها و شیوه‌های پژوهش وجود نداشته است و به همان دلیل، این‌همانی در حوزه پژوهش کمتر بوده است.

فنگ، لی و ژیونگ (Feng, Li and Xiong, 2022) در پژوهشی به بررسی رابطه بین فشارهای نهادی، نظام کاری با کارآیی بالا و قابلیت تجاری با نقش میانجی جبر سازمانی پرداختند. این پژوهش به بررسی نظرات ۷۳ مدیر منابع انسانی و ۲۹۱ کارمند در سازمان‌های دولتی شمال چین پرداخت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که فشارهای نهادی هم به صورت مستقیم و هم با نقش میانجی جبر سازمانی، تاثیر معنی‌داری بر نظام کاری با کارآیی بالا و قابلیت تجاری دارد.

هرزبرگر لانگلو، استولینگر و فن چنوربین (Hersberger- langloh, Stuhlinger and Von Schnurbein, 2020) در پژوهشی به بررسی تاثیر فشارهای هنجاری، تقلیدی و اجباری بر عملکرد سازمان‌ها پرداختند. این پژوهش پیمایشی در سازمان‌های غیرانتفاعی کشور سویس انجام شد و ۱۱۴۳ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که فشارهای نهادی با میانجی‌گری رفتار استراتژیک سازمان‌ها می‌تواند تاثیری مثبت بر عملکرد سازمان داشته باشد اما اگر چنین رفتار استراتژیکی در سازمان‌ها وجود نداشته باشد، فشارهای نهادی تاثیری منفی بر سازمان گذاشته و آن‌ها را از ماموریت خود منحرف می‌کنند.

پراساد، سگارا و ویلانوا (prasad, seggara and Villanueva, 2019) در پژوهشی به واکاوی تجربه‌های زیسته‌ی اساتید و اعضای هیات علمی مدارس تجاری مکزیک پرداخت. آن‌ها با استفاده از رویکردی کیفی درصدد بودند بدانند که اعضای هیات علمی که اعضای این مدارس هستند، فشارهای نهادی محیط بیرونی را چگونه درک می‌کنند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که این اعضای هیات علمی، فشاری فزاینده از محیط بیرونی برای بیشتر کردن شمار و کیفیت مقاله‌ها و آثار علمی بر آن‌ها اعمال می‌شود؛ فشاری که همواره با استرسی شناختی، احساسی و فیزیکی همراه است. آن‌ها پیشنهاد

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

کرده‌اند که برای اثربخشی این پاسخگویی لازم است منابعی مانند زمان و بودجه کافی به آن‌ها اختصاص داده شود و همچنین مهارت‌های زبانی (زبان لاتین برای انتشار مقاله) آن‌ها ارتقا پیدا کند.

چدراوی، هویایک و ترحینی (Chedrawi, Howayeck and Tarhini, 2019) در پژوهشی به ارزیابی تاثیر اعتبار و شهرت مدارس تجاری برای دست‌یابی به مشروعیت پرداختند. پژوهش آن‌ها به شیوه کیفی و کانون پژوهش، مدارس تجاری کشور لبنان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که دست‌یابی به شهرت و اعتبار به دلواپسی اساسی این مدارس تبدیل شده است. به‌طوریکه، تنها راه مشروع جلوه دادن خود، پذیرفته شدن توسط نهادی است که اعتبار این مدارس را ارزیابی می‌کند. چنین فشاری سبب شده است که سازوکارهای مدارس تجاری با هم این‌همان شوند.

فای و زاواتارو (Fay and Zavattaro, 2016) به بررسی دلایل مقبول شدن برندسازی و بازازیابی در آموزش عالی پرداختند. ۱۰۹ موسسه آموزش عالی در آمریکا در فاصله‌ی سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۳ مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که فشارهای نهادی تقلیدی سبب مقبولیت شیوه‌های برندسازی و بازاریابی در موسسه‌های مورد بررسی شده‌اند. این بدان معنی است که بیشتر از آنکه این شیوه‌ها توانسته باشند عملکرد دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی را ارتقا داده باشد، بدان دلیل مورد استفاده قرار گرفته‌اند که دیگر موسسه‌ها نیز از چنین شیوه‌هایی استفاده کرده بودند و برندسازی و بازاریابی مورد پذیرش نهادی قرار گرفته بودند.

نظرزاده زارع، محمدی و نورالهی (Nazarzadeh, Mohammadi, Norollahee, 2023) با استفاده از نظریه نهادی به ارزیابی سیاست وزرات علوم در ایجاد فرصت مطالعاتی اجباری پرداختند. این پژوهشگران با استفاده از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری، تعداد ۱۷ نفر از اعضای هیات علمی که مشمول این سیاست بودند را انتخاب و به واکاوی تجربه‌های زیسته آن‌ها پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد که مشارکت‌کنندگان در این پژوهش به انتقاد جدی این سیاست از حیث مشروع نبودن، اجباری بودن، همخوان بودن با منافع سیاست‌گذاران، نادیده گرفتن تفاوت‌های رشته‌ای و نادیده گرفتن شرایط اقتصادی و سیاسی پرداختند. بر پایه‌ی نظریه نهادی، چنین انتقادهایی نشان از آن داشت که این سیاست بر اساس نهاد الیگارشیک اتخاذ شده است.

ایروان‌تفتی، بهبودی و شعرباف (Iravan Tafti, Behboodi and Sharabaf Eidgahi, 2023) در پژوهشی به بررسی تاثیر فشارهای نهادی بیرونی و تعهد مدیران بر همگون‌سازی هوش تجاری پرداختند. این پژوهشی به بررسی دیدگاه‌های ۱۳۳ نفر از مدیران شرکت‌های زیرمجموعه بنیاد بهره‌وری و موقوفات آستان قدس رضوی پرداخت. یافته‌های پژوهش نشان داد که فشارهای نهادی اجباری، تقلیدی و هنجاری تاثیر معنی‌داری بر تعهد مدیران برای ابتکارات در هوش تجاری داشته‌اند.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

محجوب‌روش، دانش‌فرد و میرسپاسی (Mahjob ravesh, Daneshfard and Mirsepasy, 2022) در پژوهش خود به دنبال ارائه الگویی راهبردی بودند که دولت بتواند در ارتقای سرمایه اجتماعی از آن استفاده کند. روش پژوهش آمیخته بود و نخست در بخش کیفی، ۲۹ نفر از خبرگان مورد مصاحبه قرار گرفتند و سپس در بخش کمی، ۲۰۲ نفر از مدیران و متخصصان منابع انسانی وزارت نیرو برای اعتباریابی الگوی برامده از بخش کیفی انتخاب و دیدگاه‌های آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که اهرم‌های فشار نهادی اجباری، تقلیدی و هنجاری به افزایش سرمایه اجتماعی دولت کمک کرده و اعتبار و شهرت سازمان‌های دولتی را ارتقا می‌دهند.

طیبی ابوالحسنی و رحمان‌سرشت (Tayebi Abolhasani and Rahmanseresht, 2020) با ترکیب رویکرد قابلیت پویا و نظریه نهادی کوشیدند که شیوه‌ی پاسخگویی شرکت‌ها به فاشرهای مدیریت سبز را مورد بررسی قرار دهند. بدین منظور، ۱۴۰ شرکت از شرکت‌های فعال در صنعت متالوژی انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که انعطاف‌پذیری استراتژیک بر پذیرش اقدامات مدیریت سبز تاثیر مثبت داشته است و در این میان، مشروعیت سازمانی نیز نقشی میانجی را بازی کرده است.

سیدنقوی، شکیبا جمال‌آباد و جلالی (Sayed naghavi, Shakiba Jamalabad and Jalali, 2019) در پژوهشی به بررسی نقش رویکرد سیاسی از دیدگاه نهادی در شکل‌گیری همکاری‌های استراتژیک میان شرکت‌های تکنولوژی‌محور پرداخته‌اند. با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۳۰۸ مدیر ارشد و اعضای هیات مدیره در شرکت‌های فعال تکنولوژی‌محور انتخاب و دیدگاه‌های آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که آنچه سبب شکل‌گیری همکارهای استراتژی میان این شرکت‌ها شده است، فشارهایی نهادی به ویژه، فشارهای مالی و حقوقی است.

امینی و شیرازی (Shirazi and Amini, 2012) در پژوهشی به بررسی نقش فشارهای نهادی و فرهنگی بر بهره‌برداری از مدیریت دانش پرداختند. برای این بررسی ۱۸۷ نفر از کارکنان سه شعبه مرکزی شرکت برق منطقه‌ای مشهد انتخاب و با استفاده از پرسشنامه‌هایی دیدگاه‌های آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که فشارهای نهادی درک‌شده بر گسترش و بهره‌برداری از مدیریت دانش تاثیر معنی‌داری داشته است.

روش‌شناسی

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

در پژوهش حاضر از رویکرد کیفی و روش داده‌بنیاد مبتنی بر طرح نوظهور استفاده شد. بدان دلیل از طرح نوظهور استفاده شد که این طرح به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا بدون محدود کردنِ دیدگاه‌های خود به طرحی از پیش‌تعیین‌شده و سیستماتیک، به واکاوی ژرف و دقیق داده‌ها و مقوله‌های خود بپردازد.

جامعه پژوهش شامل همه‌ی متخصصان و صاحب‌نظران مدیریت آموزشی در ایران بود که در ارتباط با موضوع پژوهش، دارای کتاب‌ها و مقاله‌هایی بودند؛ برخی از آن‌ها، افزون بر تخصص علمی درباره موضوع، تجربه‌هایی نیز از مدیریت مدرسه و یا اداره آموزش‌وپرورش داشته بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری و با تکیه بر اشباع نظری داده‌ها، تعداد ۱۱ نفر از آن‌ها انتخاب و دیدگاه‌های آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفت. در جدول زیر، ویژگی‌های جمعیت‌شناسی این افراد توصیف شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

کد مصاحبه‌شونده	جنسیت	حوزه تخصصی و مطالعاتی	مرتبه علمی	سابقه خدمت دانشگاهی	سابقه خدمت آموزش-وپرورش
۱	زن	مدیریت آموزشی	استادیار	۶	۴
۲	مرد	مدیریت آموزشی	استادیار	۲۵	۰
۳	زن	مدیریت آموزشی	استادیار	۱۸	۲
۴	مرد	مدیریت آموزشی	استاد	۲۸	۰
۵	مرد	مدیریت آموزشی	استادیار	۱۴	۸
۶	زن	مدیریت آموزشی	استادیار	۹	۰
۷	زن	مدیریت آموزشی	استادیار	۱۴	۰
۸	مرد	مدیریت آموزشی	دانشیار	۱۵	۰
۹	مرد	مدیریت آموزشی	استادیار	۷	۰
۱۰	مرد	مدیریت آموزشی	استاد	بازنشسته	۱۲
۱۱	مرد	مدیریت آموزشی	استادیار	۷	۰

برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته استفاده شد. روایت‌های مصاحبه‌شوندگان در جریان جلسه ضبط می‌شد و همزمان نیز پرسش‌های پی‌گیرانه توسط پژوهشگر مطرح می‌شد. برای اعتباریابی

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

داده‌های پژوهش از بازخورد مشارکت‌کننده[1] استفاده شد. بدین صورت که پژوهشگر هر برداشتی که از دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش را داشت، دوباره برای آن‌ها بازگو می‌کرد تا اگر کژفهمی و اشتباهی در برداشت پژوهشگر وجود دارد، آن را اصلاح کند.

برای تجزیه‌وتحلیل داده‌های مصاحبه، از روش هفت مرحله‌ای تحلیل محتوای کلایزی[2] استفاده شد. در تحلیل داده‌ها نیز نخست ۱۲۲ کد باز شناسایی و استخراج شدند. سپس فرایند کاهش و تلخیص این گزاره‌ها در کدهای محوری و گزینشی آغاز شد. فرایند کاهش و تلخیص تا بدانجا ادامه یافت که اشباع صورت گرفت. بدان‌معنی که امکان تلخیص و کاهش بیشتر داده‌ها وجود نداشت. در این مرحله، ۷ کد محوری شناسایی شد و سپس، آن ۷ کد محوری نیز در زیرمجموعه‌ی دو کد گزینشی قرار گرفتند. گفتنی است که در واژه‌شناسی کدها نیز از کدهای نظری[3] استفاده شد. بدان‌معنی که در عنوان‌بندی و نام‌گذاری کدها کوشش بر آن بود که از همان واژه‌ها و مفاهیمی استفاده شود که در نظریه نونهادگرایی وجود داشتند.

جدول ۲. نمونه‌ای از چگونگی تلخیص و کاهش داده‌ها

نمونه کدهای باز	کد محوری	کد گزینشی
مشکلات اقتصادی و معیشتی مدیران؛ مشکلات معیشتی مدیران مدارس؛ کمبود بودجه اختصاص‌یافته به آموزش و پرورش؛ مشکلات اقتصادی حاشیه‌ای مدرسه	فشارهای اقتصادی	فشارهای نهادی اجباری

در ادامه، توصیف روایت‌گونه‌ی این داده‌ها ارائه شده است.

یافته‌ها

مشارکت‌کنندگان در پژوهش همگی افرادی بودند که در کتاب‌ها، مقاله‌ها و سخنرانی‌های خود به نقد وضعِ موجود مدارس پرداخته بودند و پیوسته نشان داده بودند که رویکردی علمی در مدیریت مدارس پیاده نمی‌شود. بدینسان، در پژوهش حاضر از آن‌ها خواسته شد تا به تبیینِ دلایل پیاده نشدن رویکرد علمی در مدیریت و رهبری نظام آموزشی بپردازند. یافته‌ها حاکی از آن بود که مشارکت‌کنندگان بر این باورند که دو نوع فشار نهادی سبب علمی نشدن رویکرد مدیریت و رهبری است که یکی از آن‌ها فشارهای نهادی اجباری و دیگری فشارهای نهادی هنجاری بودند. در ادامه، هر کدام از این دو مکانیسم فشار به همراه فشارهای زیرمجموعه‌ی آن‌ها معرفی می‌شوند.

1. Member checking
2. Colaizzi
3. Theoretical coding

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

جدول ۳. کدهای پژوهش

کد گزینشی	کد محوری	کد باز
فشارهای نهادی اجباری	فشارهای سیاسی	پاسخگویی به ارزش‌های متناقض محیط بیرونی؛ خالی بودن جای ذینفعان اصلی در سیاست‌های کلان؛ فشارهای سیاسی محیط بیرونی؛ وجود فشارهای محیطی برای اشتباه‌گزینی؛ تحت تاثیر قرار گرفتن آموزش و پرورش از فشارهای سیاسی؛ نگاه سیاسی به پست‌های مدیریتی؛ سیاست زده بودن نظام آموزشی؛ دخالت افراد حکومتی در امور مدارس
	فشارهای اقتصادی	درگیر شدن مدیران در مسائل حاشیه‌ای مالی؛ مشکلات اقتصادی و معیشتی مدیران؛ مشکلات معیشتی مدیران مدارس؛ کمبود بودجه اختصاص‌یافته به آموزش و پرورش؛ مشکلات اقتصادی حاشیه‌ای مدرسه
	فشارهای فرهنگی	کم ارزش دانستن مدیریت مدرسه در (فرهنگ) جامعه؛ عدم توجه به جایگاه مدیران در نگاه عموم؛ پایین بودن سطح سواد والدین؛ سنتی بودن جامعه؛ عوامل فرهنگی؛ تضاد طبقاتی و قومی
	فشار ناکارآمدی آموزش دانشگاهی	مناسب نبودن محتوای آموزشی مدیریت آموزشی؛ مناسب نبودن محتوای آموزشی مدیریت آموزشی؛ مهارت‌محور نبودن آموزش‌های دانشگاهی مدیریت اموزشی؛ قدیمی بودن سرفصل‌های رشته مدیریت آموزشی
فشارهای نهادی هنجاری	فشار سیاست-گذاری	وجود قوانین غیرعلمی (تجربی) در انتخاب و انتصاب مدیران؛ سیاست‌گذاری غیرعلمی؛ قانون‌گذاری غیرعلمی؛ دخالت نداشتن ذینفعان اصلی (مدیران و معلمان) در صدور بخش‌نامه‌ها
	فشار سازمانی	نداشتن نظامی برای تربیت مدیران حرفه‌ای؛ نداشتن انجمن‌های علمی حرفه‌ای مدیران؛ عدم وجود شایسته‌گزینی (به‌گزینی)؛ عدم رعایت اصول تخصصی و حرفه‌ای مدیران؛ نامناسب بودن حقوق و مزایای پست مدیریت؛ عدم آموزش به سبک مدیریت علمی؛ نامناسب بودن آموزش‌های ضمن خدمت؛ مهارت‌محور نبودن آموزش‌های ضمن خدمت؛ کارآمد نبودن ارزشیابی از مدیران؛ نداشتن نظارت کارآمد
	فشار روابط قدرت سازمانی	وجود دلالی و معامله در فرایندهای مدیریتی؛ ترفیع مدیران بر پایه‌ی زد و بندها و روابط شخصی؛ ایدئولوژیک بودن شیوه‌ی اداره آموزش و پرورش؛

۱. فشارهای نهادی اجباری

در نظریه نونهادگرایی، همان‌گونه که پیشتر نیز بدان پرداخته شد، فشارهای نهادی اجباری به آن دسته از مکانیسم‌های فشاری گفته می‌شود که در محیط بیرونی مدارس وجود داشته و با ایجاد فشارها و

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

محدودیت‌هایی سبب می‌شوند که رویکرد علمی در مدیریت و رهبری این مدارس پیاده نشود. یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل مصاحبه‌ها نشان از دارد که این فشارها خود شامل فشارهای سیاسی، فشارهای اقتصادی، فشارهای فرهنگی و فشارهای ناکارآمدی آموزش دانشگاهی است که هر کدام در ادامه بررسی می‌شوند.

۱-۱ فشارهای سیاسی

مشارکت‌کنندگان در پژوهش پیوسته خاطرنشان می‌کردند که دخالتِ دولتمردان ایرانی سبب شده که نتوان رویکردی علمی را در پیش گرفت. چراکه این دولتمردان همواره انتظارهای خاصی از مدارس دارند و فشارهایی بر این مدارس برای پاسخ دادن به آن انتظارات وارد می‌کنند که امکان استفاده از رویکرد علمی را با مشکل مواجه می‌سازد. این در حالی است که مصاحبه‌شوندگان به نقدِ جدی این سازوکار پرداخته و خواستارِ حداقل شدن دخالت دولت در مکانیسم‌های مدیریت مدارس شده‌اند. برخی از مصاحبه‌شوندگان بر این باورند که فشارهای سیاسی بر محیط مدارس سبب شده که اصل تخصص رعایت نشود و پست‌های مدیریتی به افرادی سپرده شود که دارای تخصص مدیریتی نیستند. چراکه همواره فشارهایی از محیط بیرونی برای انتخاب و انتصاب افرادی توصیه‌شده وجود دارد که عملاً مانع از رعایت تخصص می‌شود. در همین راستا، مصاحبه‌شونده ۲ با مطرح کردن مفهوم اشتباه‌گزینی به این مساله پرداخته است.

> موضوع بعد خطای انتخاب یا اشتباه گزینی است که در مقابل به‌گزینی قرار دارد که ناشی از فشارهای وارده از طرف محیط یعنی سازمان‌ها و اشخاص است. درواقع استخدام و انتخاب و انتصاب افراد توصیه‌شده می‌تواند دلیلی بر عدم کارکرد درست مدیران باشد.

این ادعا نشان می‌دهد که نگاهی سیاسی به پست‌های سازمانی وجود دارد (مصاحبه‌شونده ۲). این فشارهای سیاسی در پست‌های سازمانی تا بدانجا پیش می‌رود که برخی از مصاحبه‌شوندگان (برای مثال، مصاحبه‌شونده ۸)، فضای مدیریتی نظام آموزشی را سیاست‌زده می‌داند. برخی از مصاحبه‌شوندگان نیز این فشارهای سیاسی محیط بیرونی را تنها محدود به انتخاب و انتصاب نمی‌دانند بلکه بر این باورند که فشارهای محیط به تمامی سازوکارهای مدارس کشیده شده است و همین مساله امکان انتخاب رویکردی علمی را با مشکل مواجه می‌کند. مصاحبه‌شونده ۶ با نقدِ وضع موجود مدارس و مستقل نبودنِ مدیران در تصمیم‌گیری‌های سازمانی، دخالت دولتمردان را زمینه‌ساز علمی نشدن مدیریت می‌داند.

> یکی دیگر از دلایل هم می‌توان دخالت افراد حکومتی در امور مدارس دانست در نظام آموزشی ما مدیر کم استقلال‌ترین فرد است حتی معلم هم می‌تواند کم‌وبیش

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

> در کار خود استقلال داشته باشد و یا حتی نیروی خدمه مدرسه هم در کار خود استقلال دارد اما یک مدیر سپر بلای مدرسه است. در نظام آموزشی مدیری خوب است که به بخشنامه‌ها چه درست و چه غلط چه موافق چه مخالف موبه‌مو عمل کند و هیچ مخالفتی نداشته باشد و توقعی نداشته باشد خوب چنین مدیری تبدیل به ماشینی می‌شود بله‌قربان‌گو!

دخالت‌های مستقیم و غیرمستقیم افراد سیاسی در سازوکارهای نظام آموزشی، از انتخاب و استخدام گرفته تا فرایند آموزش کلاسی، فضایی بسته و سفارشی ایجاد می‌کند که چنین فضایی فرصتی برای تصمیم-گیری علمی و بهره‌گیری از یافته‌های پژوهشی باقی نمی‌گذارد.

۱-۲ فشارهای اقتصادی

مصاحبه‌شوندگان بر این باورند که نظام آموزشی ایران و به شکل خاص، مدارس، همواره با کمبود بودجه روبه‌رو بوده است. این کمبود بودجه به صورت مستقیم و غیرمستقیم سبب می‌شود که امکان استفاده از رویکرد علمی با محدودیت‌هایی روبه‌رو شود. در شکلِ مستقیم آن، کمبود بودجه سبب می‌شود که امکانات، تجهیزات و بسترهایی که برای استفاده از رویکرد علمی بدان نیاز است فراهم نشود. در این راستا، مصاحبه‌شونده ۸ بر این باور است که یکی از بسترهایی که علمی شدن رویکرد مدیریت به آن نیاز دارد، به‌روز شدن و مداوم شدن آموزش‌های سازمانی است که دست یافتن به چنین مهمی نیازمند بودجه‌های قابل توجه است.

> خب در کشور ما مشاهده می‌کنیم که هرساله با کسری بودجه آموزش‌وپرورش و مشکلات ناشی از کمبود تعداد معلمان روبه‌رو هستیم متأسفانه دغدغه‌های مالی اقتصادی و معیشتی توانی برای مدیران مدارس به جهت بهبود و به‌روز سازی دانش خود مطابق با آخرین تغییرات حاکم در جهان به‌جای نمی‌گذارد..... برگزاری آموزش-های سازمانی مداوم و به‌روز نیازمند بودجه است که ما آن را نداریم.

در شکلِ غیرمستقیم نیز، کمبود بودجه سبب می‌شود که مدیران مدارس برای تامین حداقل‌های لازم برای مدرسه به کارهای حاشیه‌ای بپردازند که شاید چندان ربطی به وظیفه‌ی مدیریتی ندارد. یکی از این کارها، جلب حمایت مالی از طرف والدین است. مصاحبه‌شونده ۱ با نقدِ وضع موجود مدارس، خواستار حمایت‌های مالی بیشتری از سوی نهادهای مسئول است.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

> درواقع دغدغه اقتصادی مدیر باید حل شود مدیر درگیر مسائل حاشیه‌ای مالی نباشد تا بتوان انتظار رویکرد رفتار علمی از مدیر داشت.... باید حمایت‌های مالی مناسبی از سوی نهادهای مسئول انجام شود.

درگیر شدن مدیران در مسائل حاشیه‌ای مربوط به اقتصاد مدرسه و همچنین مشکلاتِ معیشتی خود مدیران عملاً انگیزه‌های لازم برای کسب و کاربست رویکردهای علمی را از بین می‌برد.

۱-۳ فشارهای فرهنگی

مصاحبه‌شوندگان بر این باورند که علمی شدن فرایندهای مدیریت و رهبری نیازمند زیرساخت‌هایی فرهنگی است که این زیرساخت‌ها در فرهنگ جامعه‌ی ایرانی رشد و توسعه‌ی چندانی پیدا نکرده است. در این راستا، برخی از مصاحبه‌شوندگان سنتی بودنِ جامعه‌ی ایرانی را آماج انتقاد خود قرار داده و یادآور می‌شوند که علم و نظریه، دستاوردِ جهان مدرن است و مدرنیته نبودن ساختارهای اجتماعی و فرهنگی یک جامعه خود مانع از رشد علم و نظریه به‌ویژه در حوزه مدیریت آموشی می‌شود. در واقع، ارزش‌هایی در جامعه ما وجود دارد که ارزش چندانی برای گفتمان علمی قائل نیست. برای مثال، مصاحبه‌شونده ۹ جامعه‌ی ایران را جامعه‌ای سنتی می‌داند و به همین دلیل، رشد علم را ناچیز می‌داند.

> واقعیت این است که جامعه ما یک جامعه سنتی است که ویژگی‌های خاص خود را دارد اما نظریه‌ها و علم‌ها از جامعه مدرن برمی‌آیند. تا وقتی جامعه سنتی است نمی‌توان از کاربرد نظریه‌ها صحبت کرد..... در بحث مدیریت نیز همین است. یعنی جامعه از نظر فرهنگی باید پشتیبان روش علمی باشد وگرنه مدیر طرد می‌شود و چه بسا به عنوان فردی نالایق، غیرمسئول و ... سناخته شود.

نه تنها سنتی بودن جامعه، بلکه پایین بودن سطح سواد و آگاهی افراد جامعه سبب می‌شود که مطالبه‌گری که به موجب آن مدیریت علمی را ضروری می‌سازد از بین برود. در همین راستا، برخی از مصاحبه‌شوندگان به پایین بودن سطح آگاهی مردم انتقاد داشته‌اند (برای مثال، مصاحبه‌شونده ۳). برخی نیز بر این باور بودند که مدارس در نگاه مردم، ارزش و جایگاه بایسته خود را به دست نیاورده است. نبودن چنین پشتوانه‌های فرهنگی است که مدیریت و رهبری مدرسه را به سمت تجربه‌ورزیِ صرف کشانده است. در همین راستا، مصاحبه‌شونده ۱ یادآور شده است که

> دلیل دیگری که می‌تواند در عدم نهادینه شدن رویکرد علمی در مدیریت مدارس کشور تأثیرگذار باشد این است که در جامعه ایران ارزشی که به معلم داده می‌شود به مدیر مدرسه داده نمی‌شود و در یک مدرسه معمولاً معلمان برجسته هستند. مثلاً

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

> والدین برای ثبت‌نام فرزند خود در مورد عملکرد معلم پرس‌وجو می‌کند نه عملکرد مدیر، در اینجا می‌توان به این موضوع اشاره کرد که عملاً پاسخگویی و مطالبه‌گری از مدیر مدرسه در سطح علمی وجود ندارد و والدین نسبت به مدیر فقط برای جلو بردن کارها انتظار دارند حالا به هر شیوه‌ای که مدیر می‌خواهد انجام می‌دهد. برای مثال، فقط مدیر را برای چانه زدن در پرداخت شهریه‌ها می‌شناسند. به بیان ساده‌تر، مدیر مدرسه در نظام آموزشی ایران هویت حرفه‌ای به‌اندازه معلمان ندارد.

به‌این‌ترتیب، وجود نداشتن این زیرساخت‌های فرهنگی و مغایر بودن برخی از آموزه‌های فرهنگی با آموزه-های علمی، فشاری بر مدارس ایجاد می‌کند که روش تجربه‌ورزی را بر روش علمی ترجیح دهند.

۱-۴ فشار ناکارآمدی آموزش دانشگاهی

مصاحبه‌شوندگان بر این باورند که ناکارآمدهای آموزش دانشگاهی در رشته مدیریت آموزشی خود به علمی نبودن مدیریت مدرسه انجامیده است. چراکه محتوا، سرفصل‌ها و آموزش‌های دانشگاهی به‌گونه‌ای نیست که افرادی علمی، خلاق و مهارت‌محور پرورش دهد که بتوانند مدارس را به شیوه‌ای علمی اداره کنند. چنین ناکارآمدی، فشاری بر مدارس ایجاد می‌کند که به جای بهره‌بردن از روش‌های علمی مدیریت از تجربه‌ها، مشاهده‌ها و کوشش‌وخطاهای مدیران استفاده شود. برخی از مصاحبه‌شوندگان، متناسب نبودن این آموزش‌ها را مورد انتقاد قرار داده‌اند. چراکه بر این باورند که بسیاری از محتواها و سرفصل‌های آموزشی دربردارنده‌ی آموزه‌هایی نیستند که همخوان با بافت موجود در مدارس باشد. این عدم تناسب سبب شده که بسیاری از دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی، دانشِ این رشته را بی‌ارتباط با مساله‌های روز مدیریت مدارس ارزیابی کنند. مصاحبه‌شونده ۵، دانشِ موجود در رشته مدیریت آموزشی را ناکارآمد توصیف کرده و خواستار تغییر محتوا و عنوان این رشته شده است.

> رشته مدیریت آموزشی با این نحوه تدریس و سرفصل‌های آموزشی عملاً کارآیی برای مدیریت مدارس ندارد و ما نیاز به رشته‌ای با عنوان مدیریت مدرسه و سرفصل‌های مربوط به مدیریت مدرسه داریم.

برخی از مصاحبه‌شوندگان، متناسب نبودن آموزش‌های رشته‌ی مدیریت آموزشی را ناشی از قدیمی بودن سرفصل‌ها دانسته‌اند (برای مثال، مصاحبه‌شونده ۸). برخی نیز بر این باورند که محتوا و دانشِ آموزش‌های دانشگاهی در رشته‌ی مدیریت آموزشی، مهارت‌محور نیست. بدینسان، دانش‌آموختگان این رشته نمی‌توانند مهارت‌های لازم برای حل مساله‌های مدیریتی به شیوه‌ی علمی را داشته باشند. مصاحبه‌شونده ۳ یکی از افرادی است که به این مساله انتقاد داشته است.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

> همچنین آموزش‌ها و سرفصل‌های وزارت علوم برای آموزش دانشجویان رشته مدیریت خیلی قدیمی است و مهارت‌پرور نیست.

به این اوصاف، فشارهای سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و فشار ناشی از نارکارآمدی‌های آموزش دانشگاهی، فشارهایی اجباری هستند که از بیرون بر مدارس اعمال می‌شوند. افزون بر این فشارها، فشارهای نهادی هنجاری نیز وجود دارند که در ادامه به بررسی آن می‌پردازیم.

۲. فشارهای نهادی هنجاری

فشارهای نهادی هنجاری به آن دسته از مکانیسم‌های فشاری گفته می‌شوند که در درون مدرسه وجود دارند و به موجب این فشارها، هنجارها و استانداردهای نوشته یا نانوشته‌ای در مدرسه معرفی می‌شوند. بدینسان، تنها کنش‌هایی که همگام و همخوان با آن استانداردها باشد می‌تواند موردپسند و پذیرش قرار بگیرد و جز این، آن کنش به دست فراموشی و طرد سپرده می‌شود. مصاحبه‌شوندگان در این پژوهش، پیوسته به فشارهایی در مدارس می‌پرداختند که امکان بروز و ظهور کنش علمی را ناممکن می‌کند. بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها، فشارهای نهادی هنجاری شامل فشارهای سیاست‌گذاری، فشارهای مدیریتی و فشار روابط قدرت سازمانی هستند که در ادامه هر کدام از آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۲-۱ فشارهای سیاست‌گذاری

مصاحبه‌شوندگان بر این باور بودند که سیاست‌گذاری‌های مربوط به مدارس، چندان بر پایه‌ی اصول علمی تهیه و تدوین نمی‌شوند و همین سیاست‌گذاری‌های غیرعلمی، مدیریت مدارس را به سمت‌وسوی جریانی غیرعلمی نیز می‌کشاند. بیشترِ مصاحبه‌شوندگان رویکرد موجود در سیاست‌گذاری‌های نظام آموزشی را به این دلیل مورد انتقاد قرار داده‌اند که نه تنها این رویکرد کنشِ علمی را تشویق نمی‌کند بلکه در مقابل آن، ایستادگی می‌کند. در همین راستا، مصاحبه‌شونده ۱ بر این باور است که در سیاست‌های جذب و به‌کارگیری مدیران مدارس، تنها بر سابقه‌ی کاری افراد تکیه می‌شود و دانش و تخصص علمی آن‌ها به دست فراموشی سپرده می‌شود.

> این به قوانین انتصاب و انتخاب مدیران در نظام آموزشی ایران برمی‌گردد که متأسفانه علمی نیست و مثلاً معیاری مثل ۱۰ سال سابقه کار نمی‌تواند به‌هیچ‌وجه توجیه‌کننده توانایی فرد در مدیریت مدارس باشد (مصاحبه‌شونده ۱).

چنین سیاستی، مدیریت مدرسه را وامی‌دارد که تنها به تجربه‌های صرف معلمی و مدیری بسنده کند و در پی کاربست رویکرد علمی نباشد. بر همین اساس است که مصاحبه‌شونده ۶، آروزی علمی بودن مدیریت

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

در مدارس را آرزویی بربادرفته می‌داند و بر این باور است که با وجودِ چنین قوانینی نمی‌توان از مدیریت علمی سخن گفت.

> برخی از همکاران اشاره به داشتن تحصیلات مرتبط مثلاً مدیریت آموزشی برای سمت مدیر می‌کنند اما وقتی در قوانین انتصاب و انتخاب مدیران برای مدارس چنین ماده و قانونی نیست چگونه می‌توان انتظار داشت که فرد برای یادگرفتن الفبای مدیریت به سراغ منابع علمی برود. قوانین انتخاب و انتصاب ما برآمده از داشتن تجربه آن‌هم تجربه تدریس است. رویکرد علمی مدیریت در کجای این نظام آموزشی جای دارد؟!

نه تنها محتوایِ سیاست‌های نظام آموزشی به رویکرد علمی ارج نمی‌نهد بلکه شیوه‌ی سیاست‌گذاری نیز همواره مورد انتقاد مصاحبه‌شوندگان بوده است. چراکه آن‌ها بر این باورند که برای علمی شدن رویکرد مدیریت، باید بستری مشارکت‌جویانه در تدوین سیاست‌های آموزشی وجود داشته باشد که چنین مهمی در فرایند سیاست‌گذاری نظام آموزشی به چشم نمی‌خورد. مصاحبه‌شونده ۱ با انتقاد از شیوه‌ی سیاست‌گذاری موجود، بر این باور است که نادیده گرفتن مدیران و معلمان در فرایند سیاست‌گذاری سبب می‌شود که رسالت آن‌ها به کار مجری‌گری دستورها و برنامه‌های سازمانی تقلیل داده شود. در این وظیفه‌ی مجری-گری نمی‌توان انتظار کاربست اصول علمی را داشت.

> در تصمیمات کلان آموزش‌وپرورش جای ذی‌نفعان اصلی خالی است. درواقع آن‌ها در سیاست‌گذاری‌ها دخالتی ندارند و مدیران صرفاً مجری احکام هستند و ملاک موفق‌ترین مدیر در ایران در واقع بهترین مجری است (مصاحبه‌شونده ۱).

بدینسان، محتوا و فرایند سیاست‌گذاری نظام آموزشی سبب می‌شود که رویکرد علمی در تصمیم‌گیری‌ها و کنش‌های مدیران مدارس جایگاه بایسته‌ای پیدا نکند.

۲-۲ فشارهای سازمانی

برای کاربستِ دقیق سازوکارهای علمی باید زیرساخت‌های لازم سازمانی ایجاد شوند. برخی از این زیرساخت‌ها مربوط به آموزش‌های سازمانی است که پیوسته باید مدیران مدارس را به‌روز نگه داشته و آن-ها را برای روبه‌رو شدنِ علمی با چالش‌های مدیریتی آماده کند. این در حالی است که مصاحبه‌شوندگان پیوسته یادآور شده‌اند که آموزش‌های سازمانی غیرعلمی و نامتناسب با نیازهای حرفه‌ای مدیران بوده و همچنین این آموزش‌ها، مهارت‌محور نیستند. بدان دلیل است که مدیریت مدرسه نمی‌تواند سازوکاری

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

علمی به خود بگیرد. مصاحبه‌شونده‌ی ۳، دوشادوشِ علمی نداستنِ سازوکارهای مدیریت در نظام آموزشی بر این باور است که بخشی از این مشکل را باید در آموزش‌های سازمانی جست‌وجو کنیم.

> آموزش‌های ضمن خدمت نامناسب است. به‌طوری‌که بیشتر آموزش‌ها بار ارزشی دارند و به‌صورت مهارتی آموزش داده نمی‌شود و فقط آموزش‌های ضمن خدمت بار هزینه‌ای بر دوش وزارت دارد.

برخی از مصاحبه‌شوندگان پا را از این هم فراتر گذاشته و بر این باورند که نهادهایی سازمانی برای ارج نهادن به رویکرد علمی در مدیریت سازمانی وجود ندارد و بدان دلیل است که آموزش‌های سازمانی نیز نامناسب، قدیمی و غیرکاربردی هستند. چراکه نهادهایی این‌چنینی در سازمان هستند که می‌توانند گفتمانی علمی ایجاد کنند و بستری برای انتقال دانش و تجربه‌های نو به کارکنان ایجاد کند. در همین راستا، مصاحبه‌شونده ۱ بر این باور است که انجمن‌های حرفه‌ای برای چنین مهمی در سازمان آموزش و پرورش وجود ندارد.

> «انجمن‌های حرفه‌ای علمی برای تبادل اطلاعات و تجربه در بین مدیران وجود ندارد. مدیران مدارس باید ارتباط مجدد با دانشگاه‌ها داشته باشند در حال حاضر افراد بعد از فارغ‌التحصیلی ارتباط خود را با دانشگاه و اساتید خود قطع می‌کند.»

افزون بر آن، مصاحبه‌شوندگان همواره به نقدِ نظارت موجود در نظام آموزشی پرداخته و بر این باور بودند که نظارتی علمی، حساب‌شده و دقیق بر عملکرد کارکنان، به‌ویژه مدیران، وجود ندارد. این در حالی است که کاربرد رویکرد علمی در سایه‌ی چنین نظارتی است که معنی پیدا می‌کند. چراکه تا مدیران مدارس وجودِ چنین اهرمی را احساس نکنند، کوششی نیز برای بهبود رویکرد خود با استفاده از شیوه‌های علمی انجام نمی‌دهند. دیدگاه مصاحبه‌شونده ۸ دراینباره قابل تامل است.

> وقتی نظارت واقعی در کار نباشد مدیر هم تلاشی برای بهبود عملکرد خود نمی‌کند شیوه‌های نظارت در نظام آموزشی ما بسیار غیرعلمی است و درواقع برای هیچ هدفی انجام نمی‌شوند جز رفع تکلیف پس در این صورت مدیر هم تلاشی برای بهبود وضعیت مدرسه و وضعیت دانش خود نمی‌کند

به‌این ترتیب، ضعف در آموزش‌های سازمانی و نبودنِ نهادهایی مدیریتی از یک‌سو و ناکارآمد بودن نظارت نیز از دیگر سو، از جمله فشارهایی سازمانی هستند که به علمی نبودن رویکرد مدیریت دامن زده‌اند.

۲-۳ فشار روابط قدرت سازمانی

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

مصاحبه‌شوندگان همواره بر این باور بودند که کاربستِ بی‌کم‌وکاست اصول و روش‌های علمی مدیریت نیازمند به‌کارگیری رویکردی بی‌طرف نسبت به دوراهی‌های اجتماعی و مدیریتی است. بدان معنا که مدیران باید بتوانند بسته به شرایط از نظریه‌ها و اصول علمی برای حل مساله‌ها و چالش‌های پیش‌رو کمک بگیرند و جانبداریِ خاصی از فرد یا گروه خاصی نداشته باشند. اما این مساله با ساختار قدرت و روابط شخصی افراد در سازمان ناسازگار است. در واقع، وجود روابط شخصی و استفاده از پارتی‌بازی‌ها و تبارگماری‌ها عملاً امکان بهره‌گیری از بی‌طرفی علمی را از بین می‌برد. هم بدان دلیل است که مصاحبه-شوندگان یکی از دلایل علمی نبودن سازوکارهای مدیریت مدارس را وجود روابط قدرت سازمانی می‌دانند. مصاحبه‌شونده ۲ با انتقاد از رویکرد موجود در مدیریت مدارس بر این باور است که این روابط قدرت، بهره-گیری از رویکرد علمی را امکان‌ناپذیر می‌کند.

> در نظام آموزشی ما مدیران به‌اصطلاح معامله‌گر وجود دارند یعنی استخدام می‌شوند و استخدام می‌کنند به شرطها و شروطها. یعنی هم توصیه می‌کنند هم توصیه می‌شوند. در موارد مختلفی این امر اتفاق می‌افتد برای تنبیه، تشویق، اخراج و انتصاب. آموزش‌وپرورش تبدیل‌شده به بازار معامله‌گران و دلالان قدرت. درنتیجه روزبه‌روز از اهداف عالی نظام آموزش‌وپرورش دور خواهیم شد..... این رابطه‌ها باعث می‌شوند که علم و ساختار علمی غیرممکن شود.

چنین روابط قدرتی در سازوکارهای مختلفی به چشم می‌خورد. برخی از مصاحبه‌شوندگان بر فرایندهای استخدامی تمرکز کرده و بر این باورند که چنین روابط قدرتی، انتخاب افراد شایسته و متخصص را به حداقل می‌رساند (برای مثال مصاحبه‌شونده ۲)؛ برخی دیگر، ارتقا و ترفیع را بر پایه‌ی زدوبندهای شخصی دانسته و آن را مهمتر از شایستگی‌های شغلی و حرفه‌ای دانسته‌اند؛ برخی نیز شیوه‌ی اداره‌ی مدارس را ایدئولوژیک و جانبدارانه دانسته‌اند. هر کدام از این جنبه‌ها، خود، گواهی است بر اینکه امکان بهره‌گیری از رویکرد علمی ناممکن می‌شود.

با این اوصاف، فشارهای نهادی اجبای و هنجاری سبب شده‌اند که مدارس از نظر علمی نبودن سازوکارهای مدیریتشان باهم همگون شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از کارکردهای مهم مدارس، علم‌آموزی است. بدینسان، متعهد ماندن به علم از رسالت‌هایی است که برای مدرسه برمی‌شمرند. اما شواهد برآمده از پژوهش‌های مختلفی نشان از آن داشت که دست‌کم، مدیریت این مدارس پایبند به علم و یافته‌های علمی نیست. به‌گونه‌ای که مدارس ایران، با هر شکل و

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

ماهیتی، همگی در پایبند نبودن به استفاده از شیوه‌ی علمی، باهم همگون شده‌اند. این مساله ما را بر آن داشت تا با تکیه بر نظریه نهادی، فشارهایی که به این همگونی انجامیده‌اند را شناسایی و کشف کنیم. یافته‌های پژوهش نشان داد که فشارهای یادشده شامل دو دسته فشار بودند: الف) فشارهای نهادی اجباری که شامل فشارهای سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و ناکارآمدی آموزش‌های دانشگاهی بود و ب) فشارهای نهادی هنجاری که شامل فشارهای سیاست‌گذاری، سازمانی و روابط قدرت در سازمان بود. یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر با یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش‌های preuss and et al, (2023)، Feng and et al (2022)، Hersberger- langloh and et al (2020)، prasad and et al (2019)، Chedrawi and et al (2019)، Fay and Zavattaro (2016)، Nazarzadeh and et al (2023) ، Iravan Tafti and et al (2023)، Mahjob Tayebi Abolhasani and Rahmanseresht (2020)، ravesh and et al (2022)، Sayed naghavi and et al (2019)، Shirazi and Amini (2012) همخوانی دارد. چراکه در تمامی این پژوهش‌ها، فشارهایی نهادی به یک نوع از همگونی انجامیده بودند که در پژوهش حاضر نیز چنین یافته‌ای به دست آمد. در این میان، پژوهش پراساد و همکاران prasad and et al (2019) نیز بر این فشارها تاکید کرده بودند و یافته‌های این پژوهش از این نظر که نشان داده بود فشارهایی نهادی به همگونی انجامیده است با یافته‌های پژوهش حاضر همخوان بود. اما در پژوهش prasad and et al (2019) فشارهای نهادی در جهتِ کاربست یافته‌های علمی و پژوهشی در مدارس بود اما یافته‌های به دست آمده از پژوهش حاضر نشان داد که فشارهای نهادی اتفاقاً به عدم کاربست یافته‌های علمی و پژوهش انجامیده است که از این نظر، این یافته با یافته‌های پژوهش حاضر ناهمخوان است. این ناهمخوانی را باید در بافت اجتماعی کندوکاو کنیم. بر پایه‌ی آموزه‌های جامعه‌شناسی علم، تنها با هموارتر شدن نقش طبقه‌های اجتماعی در جامعه است که نهادهایی برای پاسداشت و توسعه‌ی علم در جامعه بنیان‌گذاری می‌شوند. در همین راستا، توکویل یادآور می‌شود که اندیشیدن به شیوه‌ی علمی و فلسفی تنها زمانی ممکن است که جامعه مسیر هموار شدن طبقه‌های اجتماعی را پیموده باشد. در چنین ساختاری است که شهروندان هیچ برتری نسبت به یکدیگر ندارند و می‌توانند به نقد اندیشه‌های یکدیگر بپردازند (De tocueville, 2015. P 38 and 39). در واقع، نظریه‌ی علمی تنها در بستری رشد می‌کند که امکان گفت‌وگو بین افراد و طبقه‌های مختلف اجتماعی وجود داشته باشد. از اینروست که بنیان آزادی را بر گفت‌وگوی خردمندانه استوار دانسته‌اند. این گفت‌وگو نمی‌گذارد که جایگزینی تندروانه و رفتارهای پرخاشگرانه پیش آید. افزون بر این، در برابر سیاست‌های دلبخواهی پیشاپیش می‌ایستد (Bolandhematan, 2018. P 36) پر بیراه هم نبود که جنبش نظریه در دهه‌ی ۱۹۶۰ شکل گرفت. چراکه آزادی‌های شهروندی و ایجاد نهادهایی فراگیر بیش‌وکم تا پیش از این دهه ناممکن بود. تا پیش از این تاریخ، مدارس، پاسخگویِ برابری اجتماعی نبودند و رنگین‌پوستان از حق

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

اندکی برخوردار بودند. اما پس از ایجاد ساختار اجتماعی هموار بود که نهادهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی فراگیری ایجاد شد تا رنگین‌پوستان و طبقه‌های اجتماعی محروم بتوانند در سپهر اقتصادی و دیگر سپهرها شرکت کنند. این نهادهای فراگیر، مدارسی نوین و مدیریتی عالمانه را می‌طلبیدند. به‌گونه‌ای که شرط اثربخش‌شدن برای مدارس، دارا بودن مدیریتی علمی و پایبند به نظریه و پژوهش بود (Heck and Hallinger, 1999).

حال، اگر اثربخش‌شدن مدارس نیازمند بهره‌گیری از دانشی علمی در مدیریت مدارس است، پرسش بنیادینی که می‌توان طرح کرد این است که چرا مدیریت مدارس از این رویکرد بی‌بهره است؟ بر پایه آموزه‌های نظریه نونهادگرایی، همنوا شدن با خواسته‌ها و فشارهای نهادی به حمایت اجتماعی و پذیرفته-شدن می‌انجامد که مدارس را ماندگار و پایدار می‌کند. بنابراین، دلواپسی کنشگران مدارس و به ویژه مدیران آن، دلواپسی اثربخشی نیست که نیازمندِ استفاده از روش‌های علمی برای بهتر بودن و اثربخش شدن باشند بلکه دلواپسی، دلواپسی ماندگاری مدرسه و مدیران آن است و چنین ماندگاری تنها با همگون شدن با فشارهای محیط بیرونی امکان‌پذیر است. حال، اگر فشارهای نهادی در راستای ارج نهادن به علم و یافته‌های علمی باشند، آنگاه، شرط پایداری و ماندگاری مدرسه نیز کاربست یافته‌های علمی است و اگر هم چنین نباشد، مدارس به جای بهره بردن از روش‌های علمی به شیوه‌هایی دیگر جز علم گرایش پیدا می‌کنند. چنین تبیینی که برآمده از نظریه نونهادگرایی است با تبیین برآمده از نظریه‌های منطقیِ درباره سازمان‌ها به کلی متفاوت است. نظریه‌پردازان نونهادگرایی با تکیه بر شواهد مختلفی نشان می‌دهند که ماندگاری و پایداری مدرسه لزوماً به اثربخشی فنی و آموزشی آن مدرسه بستگی ندارد (Huerta and Zuckerman, 2009). چه بسا مدرسه‌ای اثربخش نیز باشد و بتواند دانش‌آموختگانی اثربخش و توانا تربیت کند و آموزش درخوری ارائه کند اما نتواند از حمایت‌های نهادی برخوردار شده و چه بسا دچار فروپاشی شود. در سپهر فردی نیز ممکن است مدیر مدرسه‌ای بسیار توانمند بوده و از نظر فنی و اقتصادی، مدرسه را به جایگاهی ارزشمند رسانده باشد اما اگر خود را با ارزش‌های نهادی همنوا نکند هیچ تضمینی نیست که آن مدیر همچنان بتواند به کار خود در آن مدرسه ادامه دهد (Pfeffer, 2010). چنین است که مدارس نسبت به اثربخشی و کاربست شیوه‌های علمی، بی‌تفاوت شده‌اند.

اگر به زبان نونهادگرایی سخن بگوییم، علمی نبودن رویکردهای موجود در مدیریت مدارس کشور، انتخابی آزادانه و آگاهانه توسط مدارس نیست. بلکه گرایشی اجباری است که گویی چاره‌ای جز حرکت در مسیر علم‌گریزی را ندارند. چراکه مدارس همواره نیازمند دریافت حمایت‌های نهادی از محیط خویش هستند و این محیط، رویکرد علمی را برنمی‌تابد و فرصتی برای علمی‌شدن فرایند رهبری مدرسه را فراهم نمی‌کند. این‌چنین فشاری است که رویکردهای غیرعلمی مبتنی بر تجربه‌ورزی و کوشش‌وخطا را پذیرش کرده و به سبک عامه‌پسندی تبدیل می‌کند. اگرهم به زبانِ نونهادگراهای انتقادی‌تر سخن بگوییم، عامه‌پسند شدن

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

یک رویکرد، لزوماً به معنای پخته بودن و واقع‌گرا بودن آن رویکرد نیست. هم بدان دلیل است که برخی از منتقدان ادبی نیز پرتیراژ بودن یک اثر را به باد انتقاد گرفته و معتقدند که چنین اثری، روایتی ساده‌انگارانه و خیال‌پردازانه از دنیا ارائه می‌کند (Story, 2004). چنین عامه‌پسند شدنی به ناسازگاری با زندگی واقعی می‌انجامد که روانشناسان اجتماعی مانند فروم، آن را نمونه‌ای از یک پارانویای متوسط در جامعه می‌دانند که از آنجا که همه مردم نیز گرفتار آن هستند، به عنوان یک هنجار تلقی می‌شود (Fromm, 2019). بدان معنی که مردم ارتباط با واقعیت را از دست می‌دهند. چنین گسستی از واقعیت‌های جامعه در مدارس ما نیز به چشم می‌خورد. در واقع، دنیایی که پر از تغییر و تنوع است و به شکل مشخص‌تر، جامعه‌ای مانند ایرانی که تنها با دارا بودن ۲۵ درصد همگونی بین شهروراندن آن به شانزدهمین کشور متنوع دنیا تبدیل شده است (Khodadahussani, shahtahmasebi and shams elahi, 2011)، باید رویکردی در مدارس در پیش گرفته شود که تنها بر همگونی تمرکز کرده و گوناگونی‌های موجود را به دست فراموشی می‌سپارد.

تعارض منافع/ حمایت مالی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول با عنوان «واکاوی دلایل نهادینه نشدن رویکرد علمی در مدیریت مدارس کشور» از دانشگاه سمنان می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست. این مقاله بدون حمایت مالی انجام شده است.

منابع

Abdollahi, H. (2013). General and professional characteristics of Iranian secondary school principals. *Education*, 30(118), 93-115. {in Persian}.

Amini, A & Shirazi, A. (2012). The role of institutional and cultural pressures in the exploitation of knowledge management. *The research of organizational resources management*, 2(4), 114-131. {in Persian}.

Bates, Ch. (2005). *Leadership and the Rationalization of Society*. In Smyth, J. (Eds). Critical perspectives on educational leadership. (88-106). New York & London: Routledgeflamer.

Behrooz, L. (2009). *Calculating and compiling indicators of human resources working in the management positions of Tabriz Education Organization during the academic years of 1383-86.* Master thesis of Allameh Tabatabai University. {in Persian}.

Bigdely, M; Keramati, M and Bazargan, A. (2023). The relationship between education and employment status of psychology and educational sciences alumnus in Tehran University. *Institute for research and planning in higher education*, 18(3), 111-131. {in Persian}.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

Blackmore, J. (2005). *Educational Leadership: A Feminist Critique and Reconstruction*. In Smyth, J. (Eds). Critical perspectives on educational leadership. (63-88). New York & London: Routledgeflamer.
Bolandhematan, K. (2018). *Freedom education: Rereading the philosophy of Richard Stanley Peters*. Tehran: Negahe moghaser. {in Persian}.
Burch, P & Crowson, R, L. (2020). Local Schooling and Organizational Change: New Insights from the Perspective of Institutional Theory, Peabody Journal of Education, 95:4, 331-335, DOI: 10.1080/0161956X.2020.1800171
Chedrawi, C, Howayeck, P & Tarhini, A. (2019). CSR and legitimacy in higher education accreditation programs, an isomorphic approach of Lebanese business schools. *Quality Assurance in Education*, DOI, 10.1108/QAE-04-2018 0053, http://hdl.handle.net/10725/11192.
Culberston, J, A. (1981). Antecedents of the theory movement. *Educational administration Quarterly*, Vol. 17, No. 1. 25.47.
Day, Ch; Sammons, P; Leithwood, Ken; Hopkins, D; Gu, Q; brown, E; Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement***.** Mac Graw hill**.** Open University Press.
De Tocqhevile, A. (2015). *Democracy in the US*. (Second version). (Translated by Bozorge Naderzadeh). Tehran: Morvarid publications. {in Persian}.
DiMaggio, P, J and Powell, W. (1999). *the new institutionalism in organizational analysis*, University of Chicago Press.
English, F.W. (2003). *The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas Publishers.
Fay, D, L & Zavattaro, S, M. (2016). Branding and Isomorphism: The Case of Higher Education. *Public Administration Review*, Vol. 76, Iss. 5, pp. 805–815.
Feng, M; Li, J, J & Xiong, X, Y. (2022). Institutional pressures, high-performance work systems, and marketability: The moderating role of organizational inertia. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 0 (0), 1-25.
Fromm. E. (2019). *The revolution of hope: toward a humanized technology*. Translated by Majid Roshangar. Tehran: Morvarid publication. {in Persian}.
Greenfield, T & Ribbins, P. (2005). *Greenfield on educational administration*. London and New York: Routledge.
Harris, A & Jones, M. (2018).The dark side of leadership and management, *School Leadership & Management*, 38:5, 475-477.
Hatch, M, J. (2013). *Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives. (Third edition*). London: Oxford university press.
Hatch, M, J. (2018). *Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives. (Fourth edition*). London: Oxford university press.
Heck, R, H & Hallinger, Ph. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In Murphy, J & Louis, K, S. (Eds). *Handbook of research on educational administration (second edition).* (141- 158). San Francisco, California: Jossey-bass.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

Hersberger-Langloh, S, E; Stuhlinger, S and Schnurbein, G, V. (2020). Institutional isomorphism and nonprofit managerialism: For better or worse? *Nonprofit Management and Leadership.* doi:10.1002/nml.21441.

Hoy, W, K; Miskel, C, G & Tarter, C, J. (2013). *Educational administration: theory, research and practice*. Mc Graw hill.

Huerta, L, A & Zuckerman, A. (2009). An Institutional Theory Analysis of Charter Schools: Addressing Institutional Challenges to Scale, Peabody Journal of Education, 84:3, 414-431,

Iravan Tafti, A; Behboodi, O & Sharabaf Eidgahi, A. (2023). Investigating the Assimilation of Business Intelligence in Business: Analyzing the Role of External Pressures and the Commitment of Top Managers in Crisis Situations. *New Marketing Research Journal*, 12(3), 19-34. {in Persian}.

Jun, J, S. (2006). *Social construction of public administration: interpretive and critical perspective*. State University of New York Press.

Khodadahossini, S; Shahtahamasebi, E & Shamselahi, S. (2011). Clarifying the position of ethnic diversity management: the forgotten factor of productivity in the macro-cultural management of the country. *Cultural engeering*, 5(53), 44-59. {in Persian}.

Mahjobravesh, Sh; Daneshfard, K & Mirsepasi, N. (2022). Presenting a strategic model of the government's role in promoting social capital in government organizations using institutional theory. *Human resource and management development*, 16(61), 183-208. {in Persian}.

Mohammadi, Sh. (2020). Explaining the school management based on scientific metaphor or personal experience? A case study on the management approach of successful school principals. *Journal of School Administration*, 8(3), 95-126. {in Persian}.

Mohammadi, Sh. (2022). The unspoken side of academic textbooks on school management, the journal of school administration, 10(1), 141-160.

Mohammadi, Sh. (2023). The arbitrary in educational system: A political and social analysis on educational administration. Semnan: Semnan University. {in Persian}.

Moridi, H. (2012). *Ten-year content analysis of educational science journals to check the degree of coordination with the research needs of education and to identify the possible gap between the two*. Master thesis of Ferdowsi University of Mashhad. {in Persian}.

Nazarzadeh Zare, M; Mohammadi, Sh and Norollahee, S. (2023). Evaluating the Policy of the Ministry of Science in Creating Compulsory Sabbatical to Relation with Industry Based on an Institutional Perspective. *Journal of Management and Planning in Educational System*, 16(2), 163-182. doi: 10.48308/mpes.2023.102162 . {in Persian}.

Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Peter Lang.

Pfeffer, J. (2010). *Power: why some people have it and others don't*. Harper business.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]

Prasad, A. (2013). Playing the game and trying not to lose myself: a doctoral student's perspective on the institutional pressures for research output. Organization 20(6) 936–948.

Prasad, A; Segarra, P & Villanueva, C, E. (2019). Academic life under institutional pressures for AACSB accreditation: insights from faculty members in Mexican business schools, Studies in Higher Education, 44:9

Preuss, L; Elms, H; Kurdyukov, R; Golob, U; Milena Zaharia, R; Jalsenjak, B ; Burg, R; Hardi, P; Jacquemod, J; Kooskora, M; Manzhynski, S; Mostenska, T; Novelskaite, A; Pučėtaitė, R; Pušinaitė-Gelgotė, R; Ralko, O; Rok, B; Stanny, D; Stefanova, M and Tomancová, L. (2023). Institutional pressures and the adoption of responsible management education at universities and business schools in Central and Eastern Europe. *Business Ethics, the Environment & Responsibility*, 32:1575–1591.

Pugh, D & Hickson, D. (2007). Great writers on organization. (the third omnibus edition). British library: Ashgate.

Ravandi, M. (1985). *The course of culture and history of education in Iran and Europe*. Tehran: Goya Publishing. {in Persian}.

Reza, T. (2001). *A study of the causes of the orientation of educational staff of the Ministry of Education with other organizations and the relationship of this with the management of employment affairs of this organization*. Master thesis of the University of Tehran. {in Persian}.

Roley, D, A. (1999). *Student's emotional response to multicultural curricula in higher education*. A dissertation of doctor of philosophy in the University of Colorado state.

Sayed Naghavi, M, A; Shakiba Jamal Abad, Gh & Jalali, S, H. (2019). The Role of Political Approach in Developing Strategic Collaboration among Technology-oriented Companies: An Institutional Perspective. *Transformation Management Journal*, 11(2), 111-140. {in Persian}.

Shirazi, A. (2022). *Theories and application of educational management: basics and principles*. Mashhad: Jahade daneshgahi. {in Persian}.

Smyth, J. (2005). *Critical perspectives on educational leadership*. (7-27). New York & London: Routledgeflamer.

Story, J. (2004). *Popular stories*. Translated by Hossein Payandeh. Arghanoon journal, 25(3), 1-44. {in Persian}.

Tayebi Abdolhasani, A & Rahmanseresht, H. (2019). The effect of strategic flexibility on green management in achieving company competitiveness regarding the role of organizational legitimacy and institutional support. *Public management research*, 13(42), 27-57. {in Persian}.

Watkins, P. (2005). *Leadership, Power, and Symbols in Educational Administration*. In Smyth, J. (Eds). Critical perspectives on educational leadership. (7-27). New York & London: Routledgeflamer.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.61186/meo.13.3.51]